Revista científica pedagógica

Transformación
ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098

Año 2026
Vol. 22, e708
Publicación continua

Memoria científica original

Sistematización de la práctica reflexiva: significados y experiencias desde la praxis docente en educación inicial

The systematization of reflective practice: meanings and experiences from teaching praxis in early childhood education

Pascuala Matos Ramírez, https://orcid.org/0009-0000-0717-1361

Universidad Católica Nordestana (UCNE), San Francisco de Macorís, República Dominicana.

Autor para la correspondencia: matospascuala@gmail.com

Resumen

Introducción: Existe una brecha entre el potencial teórico de la práctica reflexiva sistematizada y su implementación real en el acompañamiento pedagógico. Esta investigación estudia dicha tensión.

Objetivo: Develar significados y experiencias de docentes de educación inicial en torno a la sistematización de la práctica reflexiva en el marco del acompañamiento pedagógico.

Métodos: Se aplicó un diseño de estudio de caso múltiple, de tipo descriptivo, bajo un enfoque hermenéutico-interpretativo. Participaron ocho docentes de nivel inicial de tres escuelas de los distritos 03, 05 y 06 de la Regional Educativa 02 de San Juan de la Maguana, en República Dominicana. Se aplicaron entrevistas individuales, una lista de cotejo y un análisis documental de los diez instrumentos de acompañamiento del Ministerio de Educación. El análisis integró la codificación abierta y axial de las narrativas, el examen de patrones en la lista de cotejo y el análisis de contenido de los instrumentos, en un proceso de triangulación metodológica.

Resultados: Las docentes construyen un discurso que valora la reflexión y el acompañamiento como herramientas de mejora. No obstante, la triangulación reveló una coherencia estructural entre la vivencia de fiscalización, la declaración formal de procesos y el diseño técnico-evaluador de los instrumentos, limitando la transformación de la praxis a ajustes técnicos.

Conclusión: El acompañamiento pedagógico opera desde un paradigma técnico-evaluador que limita la práctica reflexiva autónoma y sistematizada. Se sugiere replantear lineamientos que articulen la reflexión sistemática como motor de transformación, basado en la horizontalidad, el diálogo sustentado en evidencias y la agencia docente.

Palabras clave: práctica reflexiva, acompañamiento pedagógico, práctica pedagógica, educación inicial.

Abstract

Introduction: There is a gap between the theoretical potential of systematized reflective practice and its real implementation in pedagogical support. This research studies this tension.

Objective: To reveal meanings and experiences of early education teachers around the systematization of reflective practice within the framework of pedagogical support.

Methods: A descriptive multiple case study design was applied under a hermeneutic-interpretive approach. Eight initial level teachers from three schools in districts 03, 05 and 06 of the Educational Regional 02 of San Juan de la Maguana, in the Dominican Republic, participated. Individual interviews, a checklist and a documentary analysis of the ten accompanying instruments of the Ministry of Education were applied. The analysis integrated the open and axial coding of the narratives, the examination of patterns in the checklist and the content analysis of the instruments, in a process of methodological triangulation.

Results: The teachers build a discourse that values reflection and support as tools for improvement. However, the triangulation revealed a structural coherence between the inspection experience, the formal declaration of processes and the technical-evaluative design of the instruments, limiting the transformation of praxis to technical adjustments.

Conclusion: Pedagogical support operates from a technical-evaluative paradigm that limits autonomous and systematized reflective practice. It is suggested to rethink guidelines that articulate systematic reflection as an engine of transformation, based on horizontality, dialogue supported by evidence and teaching agency.

Keywords: reflective practice, pedagogical support, pedagogical practice, early childhood education.

Recibido: 18 de agosto de 2026
Aprobado: 17 de septiembre de 2026

Introducción

La mejora de la calidad educativa se erige como un imperativo global, particularmente acuciante en América Latina y el Caribe, donde las brechas en los resultados de aprendizaje persisten (Gatica & Valenzuela, 2025). En este escenario, el acompañamiento pedagógico se ha posicionado como una estrategia nuclear de las políticas de desarrollo profesional, concebida como un puente entre el currículo prescrito y su concreción en el aula (Ravela, 2022).

Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2021), la finalidad de esta práctica trasciende la verificación del cumplimiento normativo, orientándose hacia la mejora sostenida de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el apoyo, la orientación y la colaboración con los docentes. Sin embargo, el mero acto de acompañar no garantiza, por sí mismo, una transformación profunda de la práctica educativa. Cuando este proceso se reduce a

un ritual administrativo, desprovisto de un propósito genuinamente formativo, se corre el riesgo de perpetuar una práctica superficial que no promueve la sistematización de la reflexión sobre la práctica pedagógica.

La problemática que aborda esta investigación se sitúa en la intersección entre la política de formación continua y su vivencia cotidiana. Por un lado, existe un consenso en la literatura sobre el potencial del acompañamiento para dinamizar la reflexión y fortalecer la práctica docente (Escobar Orozco, 2025; Montes-Serrano, 2023; Rodríguez-Castro, 2024). Por otro, la evidencia empírica regional, incluyendo la dominicana, revela una implementación asistemática, marcada por percepciones de verticalismo, desconfianza y bajo impacto real en las competencias docentes (Galán, 2017; Lara-Alcántara & Pons-Peguero, 2025; Vásquez *et al*., 2019). Este desfase no es meramente operativo; responde a una matriz paradigmática de corte técnico-instrumental que concibe al docente como ejecutor de directrices y no como un profesional autónomo y reflexivo.

Este estudio no cuestiona el valor del acompañamiento como contexto, sino que analiza críticamente las condiciones que impiden que emerja en él una práctica reflexiva sistemática, capaz de transformar la praxis. Frente a esta realidad, la práctica reflexiva deja de ser una opción metodológica deseable para convertirse en una necesidad epistemológica y ética. La reflexión, entendida como el examen crítico y sistemático de la propia acción para comprenderla y transformarla (Agreda Reyes & Pérez Azahuanches, 2020), constituye el mecanismo central para transitar desde la aplicación mecánica de protocolos hacia una agencia profesional fundamentada.

El concepto de práctica reflexiva, enraizado en los trabajos de Dewey y Schön, ha sido extensamente reelaborado en el ámbito pedagógico iberoamericano. Domingo (2021) la define como un proceso cíclico de indagación que permite al docente deconstruir sus supuestos tácitos. Sin embargo, el acto reflexivo, para ser genuinamente formativo, no puede ser un episodio aislado o un apéndice final; debe ser sistematizado. La sistematización de la práctica reflexiva implica la recuperación, el análisis crítico y la teorización de la experiencia, convirtiéndola en conocimiento profesional comunicable y transferible. Como señalan Soriano Beltré y Pérez González (2025), la reflexión crítica es el catalizador que transforma la experiencia en conocimiento pedagógico situado. En contextos de educación inicial, donde la interacción y la sensibilidad didáctica son centrales, sistematizar la reflexión es vital para hacer visibles los procesos de aprendizaje y toma de decisiones.

El acompañamiento pedagógico, para trascender su función meramente administrativa, debe anclarse en un sólido entramado teórico que lo conciba como un proceso dialógico y transformador. Desde una perspectiva filosófica, se sustenta en la fenomenología y la hermenéutica, que enfatizan la comprensión de la experiencia vivida y la construcción

intersubjetiva de significados (Arboleda, 2022; García Naranjo, 2024; Osiris Gómez, 2019). El acompañante no es un observador externo y neutral, sino un co-partícipe en un proceso de interpretación de la práctica, donde el diálogo reflexivo es la herramienta para develar los supuestos tácitos que guían la acción del docente (Agreda Reyes & Pérez Azahuanches, 2020). Este enfoque se contrapone a paradigmas positivistas que buscan la aplicación de recetas universales, proponiendo en su lugar una lógica de indagación situada.

El sustrato sociológico lo aportan las teorías del aprendizaje situado y las comunidades de práctica (Liriano López, 2023; Osiris Gómez, 2019). El desarrollo profesional no ocurre en el vacío, sino en la participación periférica legítima dentro de una comunidad, donde el conocimiento se construye socialmente (Álvarez Cisternas, 2025; Guerra Suárez & Espindola Artola, 2021). El acompañamiento, desde esta mirada, debe facilitar la negociación de significados y la progresiva asunción de mayores niveles de responsabilidad y agencia por parte del docente dentro de su comunidad profesional (Matos Ramírez, 2025). Un acompañamiento que aísla al docente o lo coloca en una posición de deficiencia perpetúa su marginalidad.

La psicología sociocultural aporta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1987). El acompañante reflexivo actúa como un "otro más capaz" que, mediante el andamiaje, no proporciona soluciones, sino que formula preguntas potentes, ofrece recursos y crea condiciones para que el docente construya sus propias comprensiones (Díaz Reyes, 2024; Escobar Orozco, 2025; Rodríguez *et al*., 2008). La reflexión es el proceso interno mediante el cual el docente reconfigura sus esquemas mentales (Matos Ramírez, 2025). Agreda Reyes y Pérez Azahuanches (2020) profundizan con la distinción entre "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción". Un acompañamiento efectivo debe fomentar ambas.

Desde la pedagogía y la didáctica, el acompañamiento reflexivo se alinea con modelos de investigación-acción y práctica deliberativa. Se concibe al docente como un investigador en y de su propia práctica (Peralta-Castro & Mayoral-Valdivia, 2022). Los instrumentos de observación no son listas de verificación para calificar, sino herramientas heurísticas que proveen evidencias para el diálogo analítico conjunto (Soriano Beltré & Pérez González, 2025). Estos fundamentos conducen a una definición operativa integradora: el acompañamiento pedagógico reflexivo es un proceso sistemático, colaborativo y contextualizado, donde un par más experimentado facilita, a través del diálogo igualitario y basado en evidencias, ciclos de reflexión (en, sobre y para la acción), con el fin de empoderar al docente para desarrollar conciencia crítica, autonomía profesional e innovaciones didácticas fundamentadas.

Dichos postulados definen los indicadores para valorar la calidad del proceso: horizontalidad en la relación (López & Marcelo, 2021), uso de evidencias como base del diálogo (Agreda Reyes & Pérez Azahuanches, 2020), primacía de la pregunta reflexiva sobre la prescripción (Matos Ramírez, 2025), focalización en los aprendizajes (Soriano Beltré & Pérez González, 2025), y

generación de compromisos de indagación por parte del docente (Peralta-Castro & Mayoral-Valdivia, 2022).

La presente investigación se sitúa, por tanto, en el análisis de este vacío. El objetivo es develar significados y experiencias de docentes de educación inicial en torno a la sistematización de la práctica reflexiva en el marco del acompañamiento pedagógico.

Métodos

La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, asumiendo un enfoque hermenéutico-interpretativo (García Naranjo, 2024). La elección de este enfoque responde al interés por comprender en profundidad los significados subjetivos que las docentes construyen en su interacción con la práctica reflexiva en el contexto del acompañamiento. Desde esta perspectiva, la estrategia interpretativa se orientó por el círculo hermenéutico, es decir, un movimiento dialógico entre las partes (los relatos individuales, los artefactos normativos) y el todo (el contexto institucional y las teorías de la práctica reflexiva), con el fin de develar las tensiones entre el discurso, la norma y la experiencia vivida.

Se adoptó un diseño de estudio de caso múltiple, de tipo descriptivo, centrado en los significados y experiencias de ocho docentes de nivel inicial pertenecientes a tres escuelas de los distritos educativos 03, 05 y 06 de la Regional Educativa 02 de San Juan de la Maguana, en República Dominicana. Esta selección se fundamentó en la necesidad de profundizar en la complejidad del fenómeno, priorizando la riqueza y densidad de los datos sobre la generalización estadística.

Los métodos de investigación utilizados para la recolección de datos empíricos fueron tres, aplicados de manera complementaria para garantizar la triangulación metodológica y de fuentes:

1) Entrevista individual a docentes de nivel inicial. La guía de entrevista se estructuró en seis dimensiones: experiencia profesional, significados del acompañamiento, experiencias de práctica reflexiva, sistematización de la reflexión, transformación de la praxis y propuestas de mejora. Incluyó preguntas de profundización para captar matices en las narrativas.
2) Lista de cotejo sobre el proceso de acompañamiento pedagógico, completada individualmente por cada docente. Este instrumento, construido *ad hoc*, constaba de siete *ítems* con opciones dicotómicas (sí/no) que indagaban la presencia de registros de reflexión, identificación de fortalezas y oportunidades de mejora, planteamiento de acciones concretas, seguimiento a acuerdos, evidencia de cambios y sistematización de reflexiones en su experiencia institucional. La lista fue sometida a un proceso de validación mediante juicio de tres expertos en educación inicial y acompañamiento pedagógico, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los *ítems*; posteriormente se aplicó a un grupo piloto de dos docentes de características similares a la muestra para ajustar la redacción. Su propósito fue

contrastar las percepciones generales con prácticas declaradas de manera estructurada. Los resultados se analizaron de forma desagregada por *ítem*, identificando patrones de consenso y divergencia.

Es válido mencionar, que la inclusión de una lista de cotejo en un diseño hermenéutico-interpretativo no responde a una lógica positivista, sino que se empleó como dispositivo de contraste para triangular la práctica declarada con la experiencia narrada y con los marcos normativos. Esta articulación se justifica en la necesidad de comprender el fenómeno desde múltiples ángulos, sin pretender medición estadística.

3) Análisis documental de los instrumentos oficiales de acompañamiento. Se realizó un análisis de contenido categorial de los diez instrumentos oficiales de acompañamiento pedagógico para el Nivel Inicial, aprobados y en uso por la Dirección General de Educación Inicial del MINERD. Los documentos analizados fueron: (1) Instrumento de autoevaluación del que acompaña; (2) Aspectos Sobre la Gestión Pedagógica de la Docente; (3) Instrumento de Observación al Ambiente del aula; (4) Instrumento de Observación de Encuentro de Grupo; (5) Instrumento de Observación de Juego Trabajo; (6) Instrumento de Observación de Grupo Grande y Pequeño; (7) Instrumento de Observación de Actividad Grupal; (8) Instrumento de Observación de Organización y Despedida; (9) Instrumento de Observación de la Planificación y la Evaluación; (10) Instrumento de Acompañamiento a la intervención del Educador y/o Docente del Nivel Inicial con las familias.

El procedimiento de análisis documental se desarrolló en tres fases:

- Primero, se realizó una segmentación de los *ítems* de cada instrumento, identificando unidades de análisis pertinentes a las categorías predefinidas.
- Segundo, se aplicó un libro de códigos construido a partir del marco teórico, con las siguientes categorías: (a) naturaleza de los *ítems* (verificación de cumplimiento / promoción de la reflexión); (b) rol asignado al docente (objeto de evaluación / agente activo); (c) espacios para la reflexión y sistematización (presencia de preguntas reflexivas, protocolos de diálogo o secciones de acuerdos/metas); y (d) enfoque paradigmático implícito (técnico, práctico o crítico). Por ejemplo, el *ítem* “La docente cumple con el horario de salida establecido” del Instrumento de Organización y Despedida fue codificado como verificación técnica, rol pasivo y enfoque técnico; mientras que las preguntas abiertas del Instrumento de autoevaluación del que acompaña (“¿Cómo me sentí?”, “¿Qué tipo de ayuda requiero?”) se codificaron como promoción de reflexión, aunque dirigida al acompañante, no a la docente.
- Tercero, se elaboró una síntesis interpretativa que permitió contrastar los hallazgos documentales con las narrativas docentes y las respuestas de la lista de cotejo. Para garantizar la confirmabilidad, todas las decisiones de codificación fueron documentadas y revisadas por un investigador externo con experiencia en análisis cualitativo.

Los aspectos éticos considerados incluyeron: consentimiento informado por escrito de todos los participantes, garantía de confidencialidad y anonimato mediante códigos (D1 a D8), devolución de los hallazgos para validación participativa, y la aprobación del estudio por parte de las autoridades educativas correspondientes. Además, se adoptó una postura reflexiva explícita: la investigadora es profesora del INAFOCAM, institución vinculada a la formación docente, lo que exigió un control permanente de posibles sesgos. Para ello, se utilizó una auditoría externa del proceso analítico y se contrastaron las interpretaciones con las participantes, como mecanismo de validación comunicativa.

El análisis de la información se realizó en tres fases:

1) Análisis de narrativas: Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a un proceso de codificación abierta, seguida de una codificación axial que permitió agrupar los códigos en categorías emergentes: "concepción ambivalente del acompañamiento", "reflexión como autoevaluación técnica", "sistematización incipiente y dependiente", "cambios adaptativos / reconstrucción crítica" y "condiciones institucionales contradictorias". Este análisis se realizó manualmente, con apoyo de matrices de contraste, y se utilizó un enfoque de codificación temática basada en los principios de la teoría fundamentada, pero sin buscar la generación de una teoría sustantiva, sino la identificación de patrones de significado en el marco interpretativo.
2) Análisis de la lista de cotejo: Las respuestas se examinaron de forma desagregada por *ítem*, identificando patrones de consenso y divergencia. Este análisis permitió detectar matices que una mirada global habría ocultado; por ejemplo, no todos los *ítems* obtuvieron unanimidad, lo que resultó relevante para la triangulación.
3) Análisis documental: Se aplicó el procedimiento descrito anteriormente, cuyo resultado se integró en la discusión para contrastar la matriz normativa con la experiencia docente.

La triangulación de instrumentos (entrevista, lista de cotejo y documentos oficiales) y de voces docentes fortaleció la credibilidad de los hallazgos. Los indicadores de análisis, alineados con el objetivo, fueron: grado de internalización de los fundamentos del acompañamiento reflexivo; naturaleza de las experiencias vividas; impacto percibido en competencias profesionales; factores facilitadores y obstaculizadores de la sistematización; y coherencia entre el discurso docente, la práctica declarada y el marco normativo.

Para garantizar el rigor metodológico, se adoptaron los siguientes criterios (Lincoln & Guba, 1985):

- Credibilidad: se realizó triangulación de fuentes (ocho docentes), de instrumentos (entrevista, lista de cotejo y análisis documental), y se aplicó una estrategia de verificación con las participantes mediante la devolución de los hallazgos preliminares para confirmar la

interpretación.

- Dependencia: se mantuvo un registro detallado de las decisiones analíticas y de los códigos emergentes, y se realizó una auditoría externa por parte de un investigador con experiencia en metodología cualitativa. El análisis documental también fue objeto de esta auditoría.
- Confirmabilidad: se conservaron las transcripciones, las matrices de codificación y el registro del análisis documental, y se contrastaron las interpretaciones con las narrativas originales y los textos normativos para asegurar que los hallazgos reflejan las voces de las participantes y el contenido de los documentos, y no sesgos del investigador.

Resultados y discusión

El análisis integró las narrativas docentes, las respuestas a la lista de cotejo y el examen de los instrumentos normativos del MINERD. Los hallazgos revelaron un sistema de significados marcado por una tensión constitutiva entre un discurso de valoración de la reflexión y el acompañamiento, y una vivencia que, en aspectos sustanciales, reproduce un modelo técnico y jerarquizado. Esta ambivalencia no es superficial, sino la manifestación subjetiva de una matriz instrumental que la propia investigación problematiza, y que se ve reforzada por el diseño de los instrumentos oficiales.

En primera instancia, las docentes construyen una representación del acompañamiento pedagógico alineada con los postulados de la literatura especializada. Lo definen como un proceso de "*guía, apoyo y orientación*" (D3), "*observación directa de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la misma*" (D8) o "*espacio que se utiliza para observar la práctica pedagógica para mejorar de manera objetiva y crítica*" (D1). Destacan la retroalimentación, la identificación de fortalezas y debilidades, y la posibilidad de "*convertir las debilidades en fortalezas*" (D5) como sus aspectos más valiosos. Esta valoración positiva concuerda con la conceptualización del acompañamiento como una estrategia de desarrollo profesional colaborativa y formativa (López & Marcelo, 2021; Ravela, 2022).

Sin embargo, al profundizar en la experiencia vivida, emerge la sombra de la fiscalización. D5 advierte que el acompañamiento sirve "*siempre y cuando no lo veas como fiscalización sino como acompañamiento*", revelando que la posibilidad de vivirlo como control no es una abstracción, sino una percepción real. D2, aun sosteniendo que "*no es un proceso para juzgar ni fiscalizar a nadie, sino para ofrecer ayuda*", describe una secuencia (anuncio, observación no participante, recepción de comentarios y acuerdos) que la sitúa como objeto de escrutinio. La figura del técnico o coordinador que "*se sienta en un lugar donde puede ver todo el proceso y va anotando todas las observaciones*" (D8) configura una interacción asimétrica.

El análisis documental refuerza esta percepción. Los instrumentos "Aspectos Sobre la Gestión Pedagógica de la Docente", "Observación al Ambiente del Aula", "Observación de Encuentro de Grupo", entre otros, se estructuran como listas de verificación exhaustivas con una escala de

valoración (Excelente, Muy Bueno, Bueno, Puede Mejorar, No se observa). Esta arquitectura formal posiciona al acompañante como un evaluador que califica el desempeño en función de una norma preestablecida, y a la docente como el objeto de dicha evaluación. La sección final de estos instrumentos ("Fortalezas, Aspectos a mejorar, Recomendaciones, Acuerdos") es eminentemente prescriptiva: el acompañante diagnostica y prescribe, la docente acata. Este hallazgo es consistente con los estudios de Lara-Alcántara y Pons-Peguero (2025) para el nivel primario dominicano, quienes advierten que el enfoque técnico persiste en la práctica del acompañamiento, y con las advertencias de Galán (2017) sobre la brecha entre el diseño normativo y el desarrollo de una práctica reflexiva genuina. La evidencia empírica sugiere, por tanto, que la percepción de verticalismo no es solo un sesgo subjetivo, sino una consecuencia lógica de un dispositivo normativo que prioriza el control sobre el diálogo.

En cuanto a la práctica reflexiva, las docentes esbozan definiciones que orbitan alrededor de la autoevaluación y la detección de áreas de mejora. D1 la entiende como *"analizar nuestro accionar en la práctica áulica"*, D2 como *"tomar tiempo para ver objetivamente varios aspectos de mi accionar"*, y D4 la equipara a *"la realización de un FODA –fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas– sobre el quehacer docente"*. Estas concepciones, aunque pertinentes, revelan un sesgo hacia la reflexión sobre la acción como balance retrospectivo, con escasa alusión a la reflexión en la acción –el pensamiento ajustado en tiempo real– que los referentes teóricos consideran igualmente esencial (Agreda Reyes & Pérez Azahuanches, 2020; Domingo, 2021). La reflexión aparece predominantemente como un acto posterior, separado de la inmediatez de la interacción didáctica.

Esta limitación es paralela a la lógica de los instrumentos. El *"*Instrumento de autoevaluación del que acompaña*"* es el único que explícitamente formula preguntas abiertas (¿Cómo me sentí?, ¿Qué tipo de ayuda requiero?). Sin embargo, su sujeto es el acompañante, no la docente. Los instrumentos dirigidos a la práctica docente carecen de este espacio para la introspección. No se pregunta, por ejemplo, *"¿Qué decisión tomó durante el juego-trabajo y por qué?"* o *"¿Cómo cree que influyó la organización del espacio en el aprendizaje?"*. En su lugar, se verifica si *"*La docente ha creado un ambiente agradable*"* o si *"*avisa unos minutos antes para que los niños y niñas se preparen para concluir su plan*"* (MINERD, s/f, p. 3 y 11).

Por tanto, la reflexión pedagógica del docente no es un requerimiento explícito en los instrumentos, lo que se traduce en la vivencia de una reflexión individual, ocasional y de bajo nivel crítico. Como consecuencia, se evidencia que la motivación hacia la mejora es genérica y se manifiesta de manera esporádica en el tiempo; por ejemplo:

- Al explorar las situaciones motivadoras predominan disparadores genéricos: *"la necesidad por mejorar"* (D2), *"querer dar lo mejor de mí cada día"* (D5), *"salir adelante, seguir*

aprendiendo" (D7). Aunque loables, estos móviles no se anclan en incidentes críticos concretos, en evidencias de aprendizaje de los niños o en dilemas pedagógicos documentados, combustible de una reflexión sistemática y transformadora (Domingo, 2021; Peralta-Castro & Mayoral-Valdivia, 2022). Las excepciones (D2 con el manejo del tiempo, D8 con la desmotivación infantil) apuntan a una reflexión situada, pero la mayoría permanece en un nivel de abstracción que diluye su potencial formativo.

- La frecuencia declarada acerca de los procesos reflexivos exhibe una dispersión reveladora: *"de manera continua"* (D1), *"a diario aunque tal vez no con la misma formalidad"* (D2), *"cada vez que sea necesario"* (D7), *"cada cuatrimestre"* (D8). Esta heterogeneidad, unida a que algunas docentes afirman reflexionar mayoritariamente solas (D3, D8), indica que la práctica reflexiva no está institucionalizada como un proceso colectivo, sistemático y basado en evidencias compartidas. La teoría sociocultural del aprendizaje sitúa el desarrollo profesional en comunidades de práctica donde la negociación de significados con otros más capaces es motor de crecimiento (Liriano López, 2023; Matos Ramírez, 2025). La ausencia de una estructura colegiada de reflexión reduce la práctica a un ejercicio solipsista, carente del contraste intersubjetivo que la hermenéutica del acompañamiento exige (Arboleda, 2022).

El consenso acerca de la importancia de sistematizar las reflexiones es unánime. Las docentes la diferencian de la reflexión ocasional por su carácter organizado, continuo y registrado. D3 sentencia: *"una reflexión ocasional se queda en el aire y las prácticas reflexivas las llevo en mi diario de reflexión"*; D4 añade que debe ser *"parte de mi vida docente"*. Atribuyen a la sistematización beneficios como *"mejora constante"* (D3), *"intervención más oportuna y auténtica"* (D4) y la posibilidad de *"darme cuenta de hasta donde pude lograr lo que me propuse"* (D6). Este reconocimiento es coherente con la propuesta de Domingo (2018, 2021) y con la noción de que la experiencia solo deviene conocimiento profesional cuando es analizada y teorizada (Soriano Beltré & Pérez González, 2025).

No obstante, al examinar las herramientas concretas, emerge un paisaje fragmentario. Algunas mencionan el diario reflexivo o portafolios (D1, D3, D4), pero D6, D7 y D8 aluden únicamente al *"registro anecdótico de la coordinadora"*. Esto implica que, para una parte del grupo, la memoria escrita de la reflexión reside en un agente externo, no en una producción propia y sistemática. El diario pedagógico, como soporte de la acción transformativa (Molina Bedoya & Cañas Vallejo, 2019), aparece en el discurso, pero su uso efectivo no se generaliza. D5, no responde sobre herramientas ni sobre cómo organiza las reflexiones, un silencio que puede interpretarse como ausencia de una práctica sistematizada personal.

La organización de dichas reflexiones también presenta contradicciones. D2 manifiesta hacerlo *"por fechas y propósitos de observación"*, mientras que D8 lo hace *"por fechas y describiendo la práctica"*, lo que sugiere un incipiente orden. Sin embargo, D6 indica que la reflexión con la

coordinadora se realiza *"en lugar tranquilo, entre nosotras"*, enfatizando el clima pero no la estructura analítica. La preeminencia de un modelo donde la coordinadora conduce y registra, y la docente participa de un diálogo guiado, si bien puede ser valioso, corre el riesgo de perpetuar la dependencia y de no desarrollar la competencia autónoma de sistematización. El acompañante reflexivo debe, según Díaz Reyes (2024), proveer andamiaje para que el docente construya sus propias comprensiones, no sustituirlo en la función de documentar y teorizar.

El análisis de los instrumentos oficiales revela la raíz de esta dependencia. En todos los documentos de observación, la sección final (Visitas, Fortalezas, Aspectos a mejorar, Recomendaciones, Acuerdos) está diseñada para ser cumplimentada y firmada por el/la acompañante, el/la docente, y la dirección del centro. Si bien la firma de la docente valida su participación, el contenido de la sistematización (fortalezas, recomendaciones, acuerdos) es generado y registrado desde la perspectiva del acompañante. No existe un espacio formal para que la docente sistematice su propia reflexión, sus propias preguntas o sus propios aprendizajes. Los instrumentos no promueven la creación de un portafolio docente, un diario reflexivo personal o un protocolo de análisis de incidentes críticos. En consecuencia, la sistematización se configura como un requisito administrativo del acompañante, no como una competencia profesional a desarrollar por la docente. Esto explica la dependencia declarada en las entrevistas y el uso de un léxico como *"*se registran procesos reflexivos*"* en la lista de cotejo, que se refiere a la actividad del acompañante, no a la internalización de la competencia por parte del docente.

La pregunta sobre dificultades devela otra inconsistencia. Mientras D4, D5, D6, D7 y D8 afirman disponer del tiempo necesario para sistematizar sus experiencias y reflexiones, D1 dice no tenerlo y D2 y D3 responden *"no siempre"*. D8, que sostiene disponer de tiempo, admite no recibir orientación para sistematizar, en contraste con D1, que sí la recibe pero carece de tiempo. D2 sintetiza la ambivalencia al señalar que existen condiciones institucionales *"que pueden facilitar o dificultar el proceso en ambas medidas"*. Esta percepción contradictoria sugiere que los factores estructurales –carga docente, altas matrículas (mencionada por D1 como lo que debería cambiar), cultura institucional– no configuran un ecosistema que promueva de forma intencionada y prioritaria la sistematización reflexiva. La política de acompañamiento del MINERD (2021) enuncia la mejora de los procesos, pero su concreción parece delegada a voluntades individuales.

Respecto a la transformación de la praxis, las docentes reportan cambios positivos: mejora del manejo del tiempo (D2, D8), de la gestión de aula (D3), de la planificación (D1, D3, D6, D8) y de las estrategias metodológicas. Seis de las ocho participantes seleccionaron todos los aspectos listados (planificación, estrategias metodológicas, evaluación, ambiente, interacción y atención a la diversidad) como ámbitos transformados, lo que constituye una percepción de mejora integral. D4 aporta el ejemplo más consolidado, la inclusión de niños con necesidades educativas

especiales que la llevó a presentar buenas prácticas a nivel distrital y universitario.

No obstante, un análisis más profundo revela que la naturaleza de la transformación se inscribe en una lógica de ajuste técnico más que de reconstrucción crítica de los supuestos pedagógicos. D2 ajustó el tiempo para cumplir el horario; D3 reestructuró la planificación; D8 cambió de estrategia para potenciar la motivación. Estos cambios son valiosos y responden a la reflexión sobre la acción instrumental. En contraste, una transformación crítica implicaría, por ejemplo, cuestionar el currículo prescrito desde las necesidades reales de los niños, modificar las relaciones de poder en el aula otorgando voz a la infancia, o resignificar las concepciones de evaluación y aprendizaje. Ninguna de las narrativas alcanza ese nivel; los cambios se mantienen en el plano de la eficacia y la resolución de problemas inmediatos. El paradigma de la práctica reflexiva como indagación crítica (Domingo, 2021; Matos Ramírez, 2025) aspira a que el docente se asuma como investigador de su propia práctica, capaz de deconstruir sus teorías implícitas y generar saber pedagógico situado (Peralta-Castro & Mayoral-Valdivia, 2022). Las narrativas se focalizan en la eficacia y la resolución de problemas inmediatos, sin trascender hacia una teorización de la experiencia.

Esta orientación hacia la eficacia y la resolución de problemas inmediatos es coherente con la estructura de los instrumentos. *Ítems* como *"*La docente cumple con el horario de salida establecido*"* (Instrumento de Organización y Despedida) o *"*La docente prepara con anticipación los materiales*"* (Instrumento de Grupo Grande y Pequeño) inducen a una mejora orientada por la conformidad con una práctica deseada, no por una comprensión crítica de los principios pedagógicos subyacentes. La ausencia de preguntas del tipo *"¿Por qué?"*, *"¿Para qué?"* o *"¿Qué pasaría si...?"* en los instrumentos limita el potencial del acompañamiento para promover una reconstrucción crítica de los supuestos pedagógicos, tal como la define Domingo (2021). El diálogo reflexivo, que según la teoría es fundamental (Matos Ramírez, 2025), no encuentra un soporte estructural en estos documentos.

Un hallazgo relevante emerge del cruce de respuestas: la transformación se atribuye al acompañamiento como fuente de orientación, pero pocas docentes se apropian explícitamente de la reflexión sistemática como mecanismo causal interno. D3 reconoce que el acompañamiento fue *"fundamental porque guía a la reflexión y que uno mismo identifique lo que hay que mejorar"*, apuntando a una mediación promotora de autoidentificación. Sin embargo, D6 afirma que los cambios se produjeron por *"la motivación personal que tengo"*, disociando la transformación del dispositivo reflexivo. La sistematización, que debiera ser el puente entre la reflexión y la transformación, queda desdibujada en los relatos de cambio.

Los resultados de la lista de cotejo, analizados de forma desagregada, mostraron matices relevantes. Si bien los *ítems* referidos a la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora, el planteamiento de acciones concretas y el seguimiento a acuerdos recibieron respuesta

afirmativa de la totalidad de las docentes (8/8), el *ítem* sobre *"evidencia de cambios"* fue afirmado por 7 de 8, y el *ítem* sobre *"sistematización de reflexiones"* por 6 de 8. Esta variación, aunque pequeña, indica que no todas las docentes perciben que la sistematización sea una práctica consolidada, lo que es coherente con los relatos fragmentarios de las entrevistas.

No obstante, se añade que estos resultados –derivados del análisis de la lista de cotejo– deben interpretarse con cautela. La lista de cotejo, al indagar sobre la existencia de procesos, es respondida afirmativamente porque, en efecto, el acompañamiento formal sigue un protocolo y genera acuerdos. Sin embargo, este proceso está definido por los instrumentos oficiales, que lo orientan hacia la verificación y la prescripción. Las narrativas, que capturan la vivencia subjetiva, resultaron mucho más ambigua, lo que evidenció que este proceso no se traduce en una internalización de la reflexión sistemática. Que exista un registro de sistematización por parte de la coordinadora no equivale a que las docentes hayan internalizado la competencia reflexiva sistemática.

En síntesis, la triangulación de las tres fuentes revelaron una coherencia estructural entre:

- El discurso docente: valora la reflexión, pero la vive como fiscalización y la reduce a ajustes técnicos.
- La práctica declarada: confirma la existencia de registros y acuerdos formales, pero no la apropiación de la competencia reflexiva.
- El marco normativo: los instrumentos oficiales, por su diseño técnico-evaluador y prescriptivo, promueven un acompañamiento orientado al control y a la verificación de prácticas ideales, dejando poco espacio para el diálogo hermenéutico, la indagación situada y la sistematización autónoma.

Esta coherencia estructural indicó que el problema no reside únicamente en la formación de los acompañantes o en la actitud de las docentes, sino en la matriz que da forma al propio dispositivo de acompañamiento, materializada en sus herramientas operativas. Esta escisión entre el plano formal y el sustantivo constituyó el núcleo del desfase que la investigación buscaba evidenciar: se hace acompañamiento, se registran reflexiones, pero no se vive una verdadera cultura reflexiva sistematizada que transforme la praxis desde la agencia docente.

En síntesis, las docentes han incorporado un léxico pedagógico actualizado que valora el acompañamiento horizontal y la reflexión sistemática, pero su experiencia concreta revela que el dispositivo opera aún bajo presupuestos evaluadores, con una reflexión predominantemente individual, ocasional y superficial, y con una sistematización que, cuando existe, está mediada y depositada en agentes externos. La transformación percibida es real en el plano técnico, pero no alcanza el estatus de reconstrucción crítica de la práctica, manteniendo a las docentes en una posición de receptoras activas de sugerencias más que de productoras autónomas de

conocimiento pedagógico.

Conclusiones

El análisis de los significados y experiencias docentes, triangulado con el análisis de los instrumentos normativos, reveló una tensión fundamental. En el contexto estudiado, las participantes valoran el acompañamiento y la reflexión, pero los vivencian con una latente percepción de fiscalización. El análisis de los instrumentos oficiales demostró que esta percepción no es infundada, sino que está anclada en un diseño normativo que prioriza la verificación del cumplimiento y la prescripción técnica sobre el diálogo reflexivo y la indagación crítica. En consecuencia, la reflexión resultante es mayoritariamente individual y asistemática, y la sistematización es incipiente, a menudo delegada en la figura del acompañante, ya que los propios instrumentos no crean espacios formales para que la docente desarrolle esta competencia de manera autónoma.

Estos resultados evidencian que el problema no reside en la ausencia de acompañamiento, sino en la calidad reflexiva y la orientación del mismo. La presencia formal de registros y acuerdos, constatada en la lista de cotejo y en los instrumentos, contrasta con una vivencia de dependencia y superficialidad reflexiva. Estos hallazgos, si bien no son generalizables a toda la República Dominicana, ofrecen hipótesis transferibles a contextos similares y coinciden con las advertencias de la literatura regional. Ello indica que la política de acompañamiento pedagógico, aunque bien intencionada, no ha logrado permear la cultura profesional con un verdadero enfoque hermenéutico y sociocultural.

En consecuencia, y a modo de implicación para la política educativa, se hace imperativo transitar hacia un modelo de práctica reflexiva sistematizada que supere el ritual administrativo y empodere al docente como agente de su propia transformación. Este tránsito exige, en primer lugar, una revisión crítica y una reelaboración de los instrumentos de acompañamiento del MINERD para que se conviertan en herramientas heurísticas. Deberían incluir preguntas generativas y espacios para la reflexión del docente, la co-construcción de acuerdos basados en evidencias del aprendizaje y la planificación de ciclos de indagación, en lugar de listas de verificación y escalas de valoración. En segundo lugar, requiere un cambio en la formación y el rol del acompañante, para que actúe como un mediador reflexivo y no como un evaluador prescriptivo. No obstante, estas recomendaciones no se derivan directamente de los datos, sino que constituyen implicaciones lógicas de los hallazgos, y deben ser validadas en futuras investigaciones.

Su implementación requerirá un cambio cultural profundo y un compromiso institucional sostenido. Solo así la sistematización de la práctica reflexiva podrá desplegar su potencial como motor de una transformación profunda y sostenida de la praxis en la educación inicial dominicana, dejando de ser una aspiración teórica para convertirse en una realidad cotidiana.

Referencias

Agreda Reyes, A. A. & Pérez Azahuanches, M. A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 30*(2), 219-232. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273

Álvarez Cisternas, M. C. (2025). Relevancia e impacto de las tutorías entre pares en la Educación Superior. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, (83), 1-11. http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n83/1992-8238-vrcm-83-e2882.pdf

Arboleda, J. C. (2022). Aproximación fenoménico hermenéutica a la función de educar con sentido comprensivo edificante. *Revista Boletín Redipe, 11*(9), 15-30. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i9.1878

Díaz Reyes, J. O. (2024). *Aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky en la práctica docente y al modelo pedagógico dialogante del colegio Nuestra Señora del Rosario san Cipriano, Bogotá* (Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás). https://repository.usta.edu.co/bitstreams/02feb3c2-4668-4f11-a9a1-8fb3a1c93130/download

Domingo, A. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *International Journal of Technology and Educational Innovation, 4*(1), 4-13. http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v411.4666

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Escobar Orozco, L. C. (2025). Estrategias efectivas de acompañamiento pedagógico para la mejora del trabajo docente. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento CUNZAC, 5*(1), 84–97. https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v5i1.165

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *RECIE, Revista Caribeña de Investigación Educativa, 1*(1),34-52. https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52

García Naranjo, M. L. (2024). La fenomenología hermenéutica en la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 16*(34), e3122. https://doi.org/10.22430/21457778.3122

Gatica, F. & Valenzuela, J. P. (2025). América Latina estancada en la mejora escolar. Resultados de la prueba ERCE y factores que influyen en el logro educativo en la última década. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23*(2), 1-23. https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.003

Guerra Suárez, L. & Espindola Artola, A. (2021). Fundamentación teórica de la competencia

trabajo en equipo del profesor universitario. *REFCalE. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 9*(3), 237-251. http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3505/2149

Lara-Alcántara, R. & Pons-Peguero, F. V. (2025). Enfoque del acompañamiento pedagógico en el nivel primario. *EPISTEME KOINONIA, 8*(16), 319-334. http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4602

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Liriano López, A. (2023). Comunidad de práctica y teoría social de aprendizaje: Aprender desde la práctica social. *Educación Superior, 22*(35), 047-064. https://scielo.do/j/es/a/9HB7pdfCtQ9w9PBpvN4jBsD/?lang=es4

López, E. & Marcelo, C. (2021). El acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: Una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25*(2), 1-23. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18067

Matos Ramírez, P. (2025). Rol del docente reflexivo para favorecer la cultura de paz. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, (83), 1-11. http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n83/1992-8238-vrcm-83-e2896.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2021). *Plan Estratégico 2021-2024*. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (s/f). *Instrumentos de Acompañamiento*. Dirección General de Educación Inicial, Viceministerio de Asuntos Técnicos Pedagógicos. https://es.scribd.com/document/320286439/Instrumentos-de-Acompanamiento-en-El-Nivel-Inicial-Ultima-Version

Molina Bedoya, V. A. & Cañas Vallejo, E. (2019). El Diario Pedagógico como soporte de la acción transformativa de las prácticas en Educación Física. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18*(38), 183-194. https://doi.org/10.21703/rexe.20191838molina11

Montes-Serrano, U. (2023). El acompañamiento docente en la mejora de la práctica pedagógica. *Universidad y Sociedad, 15*(4), 252-259. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3974/5140

Osiris Gómez, A. (2019). Acompañamiento pedagógico situado: una actuación fenoménica en la práctica educativa. *Revista Nova et Vetera, 5*(55). https://urosario.edu.co/revista-nova-et-vetera/omnia/acompañamiento-pedagogico-situado-una-actuacion-fenomenica

Peralta-Castro, F. & Mayoral-Valdivia, P. J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE.*

Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(24). https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152

Ravela, P. (2022, marzo 15). ¿Reformar el currículo o mejorar el acompañamiento pedagógico? Blog CREER – GRADE. https://www.grade.org.pe/creer/recurso/reformar-el-curriculo-o-mejorar-el-acompanamiento-pedagogico/

Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. S., & Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado, 23*(2), 349-381. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200013

Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 54*(3), 95-123. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657

Soriano Beltré, D. & Pérez González, O. L. (2025). La evaluación del aprendizaje desde el acompañamiento pedagógico: una revisión sistemática. *EDUCATECONCIENCIA, 33*(1). https://doi.org/10.58299/edutec.v33i1.320

Vásquez, S., Frisancho, S., & La Rosa, M. I. (2019). Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (11), 69-97. https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/download/118/192

Vygotsky, L. S. (1987). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.

Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de intereses que afecten los resultados ni sus interpretaciones.

Síntesis curricular:

Pascuala Matos Ramírez, Máster en Ciencias. Doctoranda de la Universidad Católica Nordestana (UCNE), Docente de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Coordinadora docente nacional del departamento de Posgrado del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), República Dominicana.

Declaración de responsabilidad autoral:

Pascuala Matos Ramírez: Conformó la idea de la investigación. Participó en la revisión bibliográfica; así como en la elaboración y procesamiento de los resultados y su interpretación.

Estuvo a cargo de la escritura del artículo.

Editado por: Dr. C. Arnaldo Espindola Artola

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.